

'Oficina da bronca': explorando afinidades entre a prática exploratória e a filosofia wittgensteiniana de linguagem

Cristiane Cerdera (CPII/PUC-Rio)*

Resumo

Este trabalho, de natureza teórica, explora convergências entre a perspectiva de linguagem do filósofo Ludwig Wittgenstein, em sua versão tardia, e a Prática Exploratória. Assumindo como pressuposto a existência de uma substantiva afinidade entre o discurso exploratório e a perspectiva radical de linguagem desenvolvida pelo filósofo, essa pesquisa lança mão de construtos centrais na filosofia de linguagem wittgensteiniana, tais como *jogos de linguagem*, *objetos de comparação* e *semelhança de família*, com vistas a desenvolver uma reflexão conceitual acerca das noções de 'bronca' e 'conversa'. Os dados deste estudo, construídos coletivamente por professores e alunos do Grupo de Prática Exploratória da PUC/RJ, são constituídos de depoimentos, PEPAS (atividades pedagógicas com potencial exploratório), *puzzles*, assim como pequenos textos extraídos de pôsteres, e são submetidos a uma *investigação gramatical* (HALLER, 1990, p. 59; WITTGENSTEIN, [1974] 2005, I, 23). A análise dos dados mostra que uma caracterização wittgensteiniana das noções de 'bronca' e 'conversa' é compatível com os princípios exploratórios, o que torna possível dizer, entre outras coisas, que tais noções são apreensíveis por *semelhança de família*, determinadas por atuações reguladas e públicas dos membros da comunidade exploratória e invulneráveis simultaneamente ao essencialismo e ao ceticismo.

1. Introdução

Neste trabalho, procuro explorar convergências entre os discursos da Prática Exploratória e a filosofia de Ludwig Wittgenstein, tendo como foco as noções de 'bronca' e 'conversa'. Busco investigar aqui o uso efetivo que os praticantes fazem dessas noções nas atividades exploratórias, procurando compreender como se constrói linguisticamente a identidade dos conceitos em tela.

Por assumir um ponto de vista wittgensteiniano, a investigação proposta neste trabalho se insere no quadro das reflexões contemporâneas sobre o significado, alinhando-se a teorias que negam a possibilidade de a linguagem ser compreendida como um sistema de representação de essências extralinguísticas (ARAÚJO, 2004; OLIVEIRA, 1996). Renuncia-se, dessa maneira, à via tradicional dos estudos representacionistas, aceitando a argumentação de Wittgenstein, que, ao lado de muitos outros filósofos contemporâneos, mostra a sua insuficiência diante da recalcitrância da linguagem em deixar capturar suas supostas essências subjacentes (v. RORTY, 1991). Entendendo que a busca das essências, ao superlativizar a estabilidade linguística, não aponta caminhos satisfatórios para os desdobramentos que a questão aqui em foco oferece, esse estudo sustenta ser mais profícuo tomar a linguagem como *forma*

* Colégio Pedro II/Grupo da Prática Exploratória PUC/RJ

de vida (IF¹, § 23; GLOCK, 1998; LUGG, 2000) e não como inventário objetivo de correspondências entre palavras e essências.

Como foi exposto acima, portanto, este estudo propõe a adoção de uma abordagem não-representacionista do significado linguístico, pelo viés da filosofia do segundo Wittgenstein, na análise das noções de 'bronca' e 'conversa' tomadas de atividades desenvolvidas por praticantes da Prática Exploratória, submetendo os dados a uma *investigação gramatical*.

Segundo Haller (1990, p. 59), uma *investigação gramatical* pode ser entendida, no âmbito da filosofia wittgensteiniana, como uma investigação do *uso* das palavras numa linguagem. Wittgenstein concebe a gramática de uma língua como "o sistema global de regras gramaticais, das regras constitutivas que a definem, pela determinação daquilo que faz sentido dizer ao usá-la" (GLOCK, 1998, p. 193). Logo, para o filósofo, falar uma língua é tomar parte numa atividade regulada, o que aproxima a atividade linguística de um jogo. Pode-se perceber que a gramática – entendida como o uso das palavras – configura-se como uma noção central na filosofia wittgensteiniana, a ponto de o filósofo afirmar que "a essência expressa-se na gramática" (IF, § 371) e que "a gramática diz que espécie de objeto uma coisa é" (IF, § 373). Desse modo, o objetivo deste estudo é investigar o uso que os praticantes exploratórios fazem das noções de 'bronca' e 'conversa' nos diversos jogos de linguagem nos quais tomam parte.

Tendo delineado os objetivos que conduziram essa investigação, falarei brevemente nas próximas seções acerca da filosofia de linguagem do segundo Wittgenstein, bem como do programa da Prática Exploratória.

1.1 A filosofia de cunho pragmático do segundo Wittgenstein

Ludwig Wittgenstein é um filósofo controverso, cuja obra influenciou e continua influenciando os estudos de linguagem da contemporaneidade. Alguns o consideram o pensador mais importante do século XX, opinião que é partilhada por muitos, ainda que não chegue a ser uma unanimidade (GRAYLING, 1996, p. 143). Entretanto, qualquer que seja o posicionamento diante dos escritos wittgensteinianos, dificilmente se consegue ficar indiferente às suas posições.

Trata-se de uma filosofia altamente polêmica e que, em conjunto com o pensamento de outros autores – tais como Nietzsche –, terminou por abalar os alicerces da corrente historicamente mais hegemônica nos estudos filosóficos acerca do significado linguístico, a saber, as teorias de inclinação representacionista (ARAÚJO, 2004; MARTINS, 2000; OLIVEIRA, 1996). As palavras de Oliveira (2004, p. 339) reafirmam o caráter de ruptura da filosofia wittgensteiniana, ao

¹ Investigações Filosóficas

dizer que a mesma oferece “uma concepção de linguagem que quebra radicalmente com a tradição.”

De acordo com seu mais famoso biógrafo, Ray Monk (1991, p. xvii), Wittgenstein “(...) exerce uma fascinação muito especial, não totalmente explicada pela enorme influência que ele teve na filosofia deste século. Mesmo aqueles indiferentes à filosofia analítica consideram-no irresistível”. Também a seu respeito, dirá outro autor: “Parece que muitas pessoas o consideram quintessencialmente representativo da filosofia do século XX, na medida em que exemplifica – não apenas em sua obra, mas em sua personalidade – como é a filosofia: difícil e profunda.” (GRAYLING, 1996, p. 13). Acima de tudo, Wittgenstein era um filósofo preocupado, em ambas as fases de sua obra, em elucidar os “limites da linguagem” (HACKER, 2001, p. 34).

Costuma-se dizer que a filosofia do segundo Wittgenstein segue uma ‘orientação pragmática’. A expressão ‘abordagem pragmática’ acomoda naturalmente muitas vertentes de estudos contemporâneos, sendo o ponto comum entre elas a noção de linguagem como *práxis social*, ou seja, a ideia de que o sentido de uma palavra não está ancorado em nenhuma instância metafísica, mas emerge das práticas coletivas de um dado grupo (ARMENGAUD, 2006).

Na filosofia do segundo Wittgenstein, essa ideia tem sua melhor expressão nos conceitos de *jogos de linguagem e formas de vida*, os quais serão evocados mais adiante no decorrer da análise dos dados. Glock (1998, p. 174), ao comentar acerca da orientação pragmática na filosofia wittgensteiniana, põe em destaque a centralidade do espaço social onde as trocas linguísticas acontecem, já que, na opinião desse autor, a visão do filósofo pressupõe que “se a linguagem possui fundamentos, eles não são fornecidos por átomos metafísicos, mas sim por padrões cambiáveis de atividade comunitária.”

Historicamente, a filosofia faz uso da expressão *virada pragmática* para se referir ao movimento que colocou em destaque uma nova maneira de se articular as perguntas filosóficas. Mudando o foco em relação às escolas filosóficas tradicionais, para as quais a questão da possibilidade do conhecimento confiável era de extrema importância, a virada pragmática – também chamada, não sem razão – de ‘reviravolta linguística’, considera que a linguagem deixa de ser apenas objeto da reflexão filosófica e passa para a “‘esfera dos fundamentos’ de todo o pensar”, e a filosofia da linguagem “passa a poder levantar a pretensão de ser ‘a filosofia primeira’ à altura do nível de consciência crítica de nossos dias.” (OLIVEIRA, 1996, p. 12-13).

Rejeitando, portanto, a ideia hegemônica nos estudos filosóficos até então, segundo a qual o significado linguístico estaria ancorado numa correspondência direta da língua com universais metafísicos – o que garantiria estabilidade perene à linguagem e ao entendimento –, Wittgenstein preferiu tomar o caminho das nossas práticas humanas no tratamento da questão do significado (CAVELL, 1979). Essa virada operada pela

sua segunda filosofia põe a descoberto a maneira pela qual aprendemos e ensinamos uma língua. Nesse aprendizado haverá sempre

(...) novos contextos a serem descobertos, novas necessidades, novas relações, novos objetos, novas percepções a serem registradas e compartilhadas, então talvez seja tão verdadeiro para o mestre de uma língua tanto quanto para seu aprendiz que, embora 'em um certo sentido' possamos aprender o significado das palavras e o que os objetos são, o aprendizado nunca tem um fim; seguimos encontrando novas potências nas palavras e novas maneiras pelas quais os objetos são tornados conhecidos. As 'rotas de iniciação' nunca estão fechadas. (CAVELL, 1979, p. 180)².

Essa perspectiva não reificadora e antiessencialista, que aponta diretamente para a questão do significado, é um dos pontos centrais e mais contundentes do pensamento wittgensteiniano, pois representa o rompimento com uma posição hegemônica e consolidada na história da filosofia, a qual é tida por muitos como a única possibilidade válida de se conceber o tema, a saber: *o significado de uma palavra é uma entidade que a palavra substitui*. A filosofia do segundo Wittgenstein, ao desafiar a dimensão metafísica do significado (MCGINN, 1997; LUGG, 2000), coloca em cena, com uma abordagem totalmente nova, elementos da tradição dos estudos filosóficos a serem considerados no estudo dos fenômenos linguísticos, elementos que, segundo McGinn, (1997, p. 8) incluem

a ideia de que a linguagem só pode ser entendida através da perspectiva de linguagem-em-uso; a rejeição ao reino privado dos fenômenos internos; a ênfase no corpo como a materialização da alma humana; a substituição da divisão entre matéria e mente pela divisão entre o vivo e o não-vivo; (...) o apelo a uma relação pré-epistêmica com outros sujeitos humanos, a qual está enraizada em nossa imediata responsividade a eles (...)

O caráter vigoroso da crítica empreendida por Wittgenstein, que se torna ainda mais evidente pela própria estrutura formal de sua obra, bem como pelos aspectos potencialmente pedagógicos de seu texto, levaram-me a indagar acerca da possibilidade de cotejar a visão de linguagem abraçada por ele em sua segunda filosofia e a perspectiva de ensino/aprendizagem não tecnicista – ou ainda a maneira de estar em sala de aula – defendida nos princípios da Prática Exploratória.

Desse modo, passo a descrever, na próxima seção, as rotas de aproximação entre a perspectiva de linguagem trazida pelo filósofo e a visão exploratória da vida em sala de aula.

2 "(...) new contexts to be met, new needs, new relationships, new objects, new perceptions to be recorded and shared, then perhaps it is as true of a master of a language as of his apprentice that though "in a sense" we learn the meaning of words and what objects are, the learning is never over, and we keep find new potencies in words and new ways in which objects are disclosed. The 'routes of initiation' are never closed" (CAVELL, 1979, p. 180).

1.2 O caráter transgressor da Prática Exploratória

A Prática Exploratória (doravante PE) surgiu em meados dos anos 90 como fruto da atividade de consultoria pedagógica de Dick Allwright numa grande instituição de ensino de inglês no Rio de Janeiro. Atuando junto aos professores, Allwright tencionava dar continuidade à proposta de desenvolver a Pesquisa Ação naquela instituição. No entanto, ao conversar com os professores, percebeu que eles já haviam se 'apropriado' da Pesquisa Ação, apenas fazendo uso de materiais pedagógicos ao invés dos tradicionais instrumentos de geração de dados. Assim começa o embrião daquilo que, mais tarde, foi denominado 'exploratory teaching' (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 197). Naquele momento, porém, ainda se atuava sob o vetor da eficiência, buscando 'melhorar' o trabalho dos professores. Além disso, no âmbito desse 'embrião' do trabalho exploratório, os alunos ainda não eram pensados como pesquisadores coparticipantes (ALLWRIGHT, 2003c), embora algumas reflexões já apontassem nessa direção (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 199).

Com o passar do tempo, e o amadurecimento das reflexões de seus praticantes, o 'ensino exploratório' acabou por transformar-se em 'prática exploratória', incluindo professores e alunos na tarefa de trabalhar para entender a vida em sala de aula. Essa guinada deu-se no sentido de trabalhar pelo entendimento – e não mais visando à eficiência, o que poderia sobrecarregar todos os envolvidos na empreitada. Entretanto, ainda que não se oriente pelo vetor do progresso, o trabalho exploratório pode, incidentalmente, promover mudança, conforme aponta Moraes Bezerra (2012, p. 60):

Embora os profissionais engajados nessa proposta não trabalhem no sentido de resolver problemas, podem, através dos entendimentos locais, ter ou tornar sua ação pedagógica mais eficiente individual e coletivamente, através do trabalho contínuo para o aumento de entendimentos sobre a vida em sala de aula. Na proposta reflexiva configurada pela PE, o professor não age objetivando uma melhora técnica, nem soluções ou resultados imediatos para problemas. O que se quer é entender coletivamente a questão que se coloca a partir de uma perspectiva ética e plurivocal, através do 'conversar exploratório' (...), propiciando o emergir de questões afetivas, identitárias e sociais.

Pode-se entender, então, a PE como uma forma de estar e trabalhar em sala de aula na qual todos os participantes – professores e alunos – se engajam no sentido de entender as questões que os movem e intrigam. O foco dessa empreitada é a noção de *entendimento*, a qual é co-construída na interação de todos os atores envolvidos no fazer pedagógico. Os princípios que orientam a Prática Exploratória – e que estão em constante reformulação por seus praticantes – reafirmam em seu discurso a proeminência das questões relativas a essa noção e refletem, de acordo com as palavras de Moraes Bezerra (2012, p. 65), um "agir reflexivo-investigativo inclusivo e solidário". São eles:

Priorizar a 'qualidade de vida'.

Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos institucionais.

Envolver todos neste trabalho.

Trabalhar para a união de todos.

Trabalhar também para o 'desenvolvimento mútuo'.

'Integrar' este trabalho para o entendimento com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais.

Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam 'contínuos'.

Gostaria de tecer um breve comentário acerca dos princípios descritos acima. Primeiramente, gostaria de chamar a atenção para o caráter não hierárquico dos mesmos, evidenciado, principalmente, pela falta de numeração entre eles. O arranjo na página denota ainda a centralidade deles para o trabalho com o entendimento. Os princípios, tais como os *critérios*, norteiam o trabalho com a PE, a qual, apesar de sua vocação não imanentista no trato dos conceitos envolvidos no trabalho pedagógico, não aceita *qualquer* ação como válida na prática da sala de aula. Segundo Glock (1998), os *critérios* são estabelecidos pela gramática, pelo uso; constituem-se uma convenção; não são, de maneira alguma, absolutos, mas sim revogáveis. À perspectiva metafísica acerca do significado das palavras e da nossa compreensão sobre elas, Wittgenstein irá contrapor o fato de que "(...) entender é uma vivência específica, indefinível. Esquece-se, porém, que o que nos tem de interessar é a questão: como comparamos essas vivências; o que fixamos como critério de identidade do acontecimento" (IF, § 322).

Os princípios, portanto, norteiam e ressignificam aquilo que se entende por *ensinar* e *aprender*, *aluno* e *professor*, *aula* e *vida*, e possibilitam aos praticantes exploratórios escapar ao binarismo por propiciar uma terceira via, regulada por critérios que não se dissociam da prática dos envolvidos com a PE.

Para além de uma visão de linguagem e entendimento como práxis, pode-se ainda apontar a 'vocação transgressora' como outro ponto de contato entre a PE e a perspectiva de linguagem do segundo Wittgenstein. Falarei brevemente sobre essa questão antes de passar à *investigação gramatical* das noções de 'bronca' e 'conversa'.

Um dos aspectos que podem ser vistos como fundamentais na tarefa de marcar a diferença entre a visão de linguagem wittgensteiniana e a perspectiva pedagógica da Prática Exploratória em contraponto a abordagens mais tradicionais é justamente a prática de questionar e levantar questões e buscar entendê-las, de refletir acerca das mesmas, sem, no entanto, buscar chegar a um determinado lugar de mudança de comportamento, por exemplo. É importante destacar que, por conta desse aspecto específico, a filosofia do segundo Wittgenstein é muitas vezes associada à maiêutica

socrática, o método socrático de ‘partejar ideias’³. Burbules e Peters (2001) discordam dessa posição, pois para eles a filosofia wittgensteiniana é aporética, mas não socrática; dialógica, mas não no sentido filosófico tradicional. Não obstante as semelhanças com o método socrático, a perspectiva wittgensteiniana não oferece um caminho para a busca do conhecimento verdadeiro, no sentido de uma investigação metafísica⁴. Burbules e Peters argumentam ainda que

onde Sócrates, afirmando sua ignorância, procurava libertar os outros de suas crenças equivocadas, Wittgenstein, através de sua forma dialógica de escrever e ensinar, buscava tornar públicas suas próprias dúvidas e questões, mostrando a natureza de determinados problemas filosóficos, enquanto tentava refletir sobre os mesmos (...). (BURBULES; PETERS, 2001, p. 5).

Tal fato, portanto, pode levar a antever um ponto de contato com a Prática Exploratória.

Resta dizer ainda que o trabalho pelo entendimento possibilita a professores e, principalmente, aos alunos tornarem-se agentes de sua prática. Aceitar essa premissa é reconhecer que “apenas os aprendizes podem realizar seu próprio aprendizado.” (ALLWRIGHT, 2009, p. 2)⁵ e isso nos leva a abandonar a visão de que os alunos devem ser considerados apenas como meros receptores de conteúdos alheios.

Tendo apresentado brevemente a perspectiva pragmática de linguagem de Wittgenstein e a dimensão pedagogicamente transgressora da PE, tratarei, nas próximas seções, da análise das noções de ‘bronca’ e ‘conversa’.

2. Cena um: “O que designam as palavras dessa linguagem?”

Os textos que compõem o corpus desse estudo, incluindo aquele que analiso nessa seção, são o registro concreto dos jogos jogados pelo grupo de PE. A atividade selecionada é um exercício coletivo de reflexão – que tem como foco o conceito de ‘bronca’ – e foi apresentada em forma de *handout* por um grupo de professoras do grupo de PE da PUC/Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) em uma oficina no 9º Encontro Anual de Prática Exploratória. Tanto o *handout* quanto o evento foram preparados em reuniões presenciais e virtuais, das quais participaram alunos e professores.

³ De acordo com Marcondes (2002), o método socrático consiste em questionar as crenças do interlocutor, interrogando-o e provocando-o, sem, contudo, dar-lhe uma resposta correta. É um método que se caracteriza por uma análise conceitual (Id., p. 46), ou seja, busca-se a definição de uma determinada coisa, a qual pode ser uma virtude moral, por exemplo. A intenção de Sócrates através de sua maiêutica era levar o indivíduo à construção de um caminho próprio para o verdadeiro conhecimento. Cabe aqui ressaltar que a etimologia da palavra método é justamente *indicar o caminho*.

⁴ O próprio Wittgenstein, inclusive, rejeitava a ideia de que pudesse existir um método filosófico: “Não existe um método em filosofia, o que existe são métodos, por assim dizer, diferentes terapias.” (IF, § 133).

⁵ “Only the learners can do their own learning.” [Tradução desse trecho: Maria de Lourdes Sette]

O *puzzle* co-construído por alunos/professores reflete um questionamento, levantado nas reuniões anteriores ao evento acima mencionado, acerca daquilo que se entende por 'bronca' e a conseqüente diferença entre essa e uma outra modalidade de interação entre alunos e professores, a 'conversa'. Portanto, ao enunciar o *puzzle* "Bronca é conversa?" como tema da oficina, alunos e professores, envolvidos na preparação dessa oficina, engajam-se na tarefa de circunscrever o significado desses dois termos, investigando o *uso* que fazem dos mesmos.

Tendo definido, portanto, seu objetivo, professores e alunos, os jogadores, iniciam sua investigação pela via da palavra dicionarizada, jogando o jogo de 'pedir uma explicação' ou 'perguntar pelo significado de uma palavra' (*IF*, § 6, 27). Existe um treino (*Zettel*, § 419) para que se possa 'jogar o jogo' e ele é aprendido no interior das práticas de uma comunidade linguística da qual o dicionário faz parte:

1. O que encontramos em dicionários:

Bronca s.f.1. reclamação. 2. implicância, cisma. 3. indignação. 4. desentendimento, briga. 5. repreensão.

Conversa s.f 1. diálogo (...)

HOUAISS, Antônio e Mauro de Salles Villar. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro.

Bronca sf. *Bras. Gír.* 1. Censura, reprimenda. 2. Reclamação.

Conversa sf. 1. Conversação. 2. Mentira, falsidade. 3. Entendimento.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Edição revista e ampliada. Ediouro.

Ao prover uma explicação, entretanto, o dicionário não esgota nem resume o significado do termo. Muitos lances ainda serão jogados dentro dessa partida⁶ em função, principalmente, da constatação de que faz parte do funcionamento da linguagem "(...) o fato de que os vários usos de uma palavra não se organizam de forma estável em torno de um núcleo comum de significado; constituem tipicamente, em vez disso, 'uma complexa rede de similaridades que se sobrepõem e se entrecruzam'" (MARTINS, 2000, p. 27. Ver também *IF*, § 66).

⁶ Segundo Martins (2000, p. 27), "Wittgenstein chama a nossa atenção para o seguinte fato: a dificuldade de circunscrever os limites do significado de um nome (de determinar o que uma coisa é) não se manifesta somente na lida com as palavras ou conceitos 'mais nobres' que têm historicamente interessado os filósofos ('ser', 'eu', 'conhecimento', etc.); faz-se sentir de forma geral, ao contrário, em tentativas de determinar o significado de quase qualquer palavra."

3. Cena dois: o significado é um lance no jogo de linguagem

O lance seguinte da partida é investigar o *uso* que cada jogador faz dos dois termos em questão. Segundo Glock (1998, p. 359),

o significado de um signo não é um corpo de significado, uma entidade que determina o seu uso. Um signo não adquire significado por estar associado a um objeto, mas sim por ter um uso governado por regras. (...) o significado que possui depende de como ele pode ser usado.

Portanto, consoante as colocações de Wittgenstein de que *o significado de uma palavra é seu uso na linguagem* (IF, §§ 30, 43, 371, 432), os jogadores (alunos da 8ª série de uma das professoras) oferecem explicações para o uso de 'bronca':

O que é bronca?

É quando alguém grita comigo. (Ronald Cruz)

Um tipo de conversa diferente. (Cleyton)

Bronca é um tipo de diálogo que serve para a pessoa se tocar e não cometer o mesmo erro. (Gabriela, Marcos V., Wallace e Alana)

Quando a gente faz alguma coisa errada, aí a gente leva bronca com toda razão. (Wallace, Marcos F., João, Douglas)

Bronca é um conselho de uma pessoa que gosta de você e te quer bem. (Analu, Joice, Kananda, Yolanda)

Gritar, conversar, dialogar. É justamente por não ser uma atividade regulada por regras determinadas (GLOCK, 1998, p. 66) que a linguagem pode admitir casos fronteiriços como esses (Zettel, § 440). Para Wittgenstein, longe de ser um defeito, a *vagueza* é uma propriedade da linguagem em geral (GLOCK, 1998, p. 127; MCGINN, 1998, p. 89), bem como de certos objetos e experiências. Aceitar esse fato é reconhecer que a linguagem não é nem mais nem menos determinada do que as outras atividades humanas com as quais está entrelaçada; isso, por sua vez, implica concordar com Wittgenstein quando este afirma que a linguagem "*está em perfeita ordem*" (IF, § 98; *O Livro Azul*, 1992, p. 62). Ainda n'*O Livro Azul* (1992, p. 62), Wittgenstein nos diz que

(...) uma palavra não tem um sentido que lhe tenha sido dado, por assim dizer, por um poder independente de nós, para que possa proceder-se a uma espécie de investigação científica sobre o que a palavra verdadeiramente significa. Uma palavra tem o sentido que lhe foi dado por alguém.

A isso não equivale dizer que qualquer sentido que se atribua a um conceito seja válido. Negando toda a herança essencialista, a filosofia do segundo Wittgenstein vê a linguagem como *práxis social* (BARBOSA FILHO, 1973, p. 87), onde os sentidos são lastreados não mais por uma essência metafísica, mas por estarem imersos nos inúmeros jogos de linguagem que são jogados nos mais diversos grupos sociais. É interessante apontar que, do mesmo modo, a PE aposta também nessa dimensão da linguagem-em-uso sustentada por Wittgenstein, como se faz notar através da última parte do *handout* da oficina:

Como *seres humanos* notamos (no sentido lato deste termo) o que acontece nas interações humanas em que estamos envolvidos. Nós fazemos inferências a partir do que notamos e agimos de acordo com esta 'informação interacional'⁷. (ALLWRIGHT; MILLER, 1998, p. 1).

Mais importante ainda é perceber que os jogos de linguagem, como aqueles jogados pelo grupo de PE, têm como função "(...) lançar luz nas relações de nossa linguagem" (IF, § 130), o que se dá não apenas por relações de semelhanças que os jogos possam guardar entre si, mas também por dessemelhança. Os jogos de linguagem devem, por isso, ser encarados como *objetos de comparação*. Esses têm por incumbência iluminar os jogos mais complicados de nossa linguagem, destacando seus aspectos mais importantes (GLOCK, 1998, p. 226).

4. Cena três: buscando *semelhanças de família*

Prosseguindo na sua *investigação gramatical*, o grupo de prática exploratória busca paralelos, comparações com outro conceito; o de 'conversa':

O que é conversa?

Um diálogo entre duas pessoas, ou mais. (Gabriela, Marcos V., Wallace e Alana)

Conversa é para falar um pouco da vida, refletir, pôr as coisas no lugar. (Andressa e Gabriela T.)

Eu acho que é um modo de mostrar a amizade, a compreensão, mesmo no momento triste ou alegre. Conversa é aconselhar a pessoa que gosta e ajudar a entender o que não sabe. Para nós, conversa é aconselhar. (Analu, Joice, Kananda, Yolanda)

Mais uma vez, nota-se que a *essência* da palavra *conversa* é dada pelo *uso* que dela fazem os membros do grupo em variadas situações, bem como pela familiaridade

⁷ "As human beings we notice (in the common-sense meaning of that term) what goes on in the human interactions we are involved in. We then make inferences from what we notice and act accordingly upon this 'interactional information'".

que ela possui com conceitos semelhantes. *Conversar* está 'aparentada' com *diálogo*, *falar da vida*, *refletir*, *aconselhar*.

Wittgenstein (*IF*, § 65-70) lança mão do termo *semelhança de família* a fim de desencorajar de vez as pretensões essencialistas de encontrar uma essência metafísica que seja comum às palavras que usamos nas mais diversas instâncias. Para isso, ele toma como exemplo os diversos *jogos* que conhecemos e nos desafia a encontrar uma essência que seja comum a todos (Cf. LUGG, 2004, p. 116).

De acordo com Glock (1998, p. 324), a noção de *semelhança de família* é crucial no ataque wittgensteiniano à visão essencialista da linguagem. Ela vem desafiar a ideia segundo a qual para que as várias instâncias de um conceito recaiam sobre o mesmo é necessário que haja algo em comum a todas elas. Wittgenstein rejeitará essa premissa, valendo-se do argumento de que ela deriva, mais uma vez, de um desejo irrefreável por generalizar tudo (a ânsia de generalidade).

Por sua vez, Lugg (2004, p. 117) sublinha que

falar que seres humanos ou jogos formam uma família é chamar atenção para a existência de semelhanças entre eles. Isso não significa isolar uma característica comum que eles possuem; menos ainda dar uma explicação sobre o que faz deles uma família.

Dessa maneira é jogado o jogo com as palavras: o que as une é justamente a *disjunção* de suas propriedades (*IF*, § 67). Assim, se vamos caracterizar *bronca* e *conversa* nesses termos, podemos dizer que elas se assemelham por serem ou um diálogo ou um aconselhamento por algo errado que se fez.

Na construção do entendimento do que sejam essas 'semelhanças', os alunos-praticantes observam as diferentes situações com as quais esses termos parecem entrelaçar-se:

A pior bronca que já levei em sala de aula foi quando...

...colei chiclete no cabelo de um colega, a professora me levou até a frente da sala e me disse que isso não se faz eu fiquei morrendo de vergonha porque eu tava rindo mas ninguém na sala estava rindo tbm.
...minha nota foi a mais baixa da turma o professor me disse que eu estava me tornando uma das piores alunas da sala fiquei sem graça diante de toda a turma.
...eu chamei meu colega por um apelido naum muito legal que eu inventei p/ ele e meu professor me chamou à atenção e me perguntou se eu iria gostar que alguém tbm me chamasse assim eu fiquei calado e me sentei morrendo de vergonha.
...eu matava muita aula, quando um dia um professor me viu pulando uma janela da escola e me levou p/ sala onde vieram a diretora e junto com meus responsáveis me perguntaram o que eu estava querendo da vida isso só bastou p/ minha cara cair diante de toda a turma (...).

Dessa forma, o sentido de 'bronca' parece ficar claro quando, por exemplo, eles colam chiclete no cabelo de um colega, colocam apelido em alguém ou pulam a janela da escola. É apenas quando os diversos jogos de linguagem entram em cena que se faz possível *entender a bronca* e agir de acordo; algo que o conceito dicionarizado sozinho não consegue promover. Os praticantes constroem, dessa forma, um entendimento que é contínuo, coletivo e implica uma demonstração pública de comportamento.

5. Cena quatro: "em cada ponto é necessário uma nova decisão"

Uma das principais contribuições da filosofia do segundo Wittgenstein, como já foi mencionado anteriormente neste estudo, foi libertar a atividade filosófica de uma posição dogmática, ampliando as possibilidades de interpretação dos conceitos a partir de uma visão da linguagem como atividade social, exercida no interior de um determinado grupo (MORENO, 2005). Segundo esse mesmo autor, ao conceber a filosofia como atividade, "como terapia do próprio pensamento expresso linguisticamente" (Id., p. 251), essa passa a ocupar-se da descrição do uso das palavras, sendo os jogos de linguagem usados como critérios arbitrários para "(...) produzir analogias e ressaltar diferenças entre as significações descritas, a partir das significações que nos confundem." (Id., p. 253). Sendo assim, os sentidos daqueles conceitos com os quais operamos no mundo deixam de ser lastreados por fundamentos metafísicos, tendo como 'âncora' nada além de seus usos nos variados jogos de linguagem.

A atividade aqui em foco coloca em destaque a questão do entendimento do ponto de vista de uma perspectiva pragmática da linguagem, ou seja, uma perspectiva a partir da qual quaisquer definições imanentistas dos termos *bronca* e *conversa* simplesmente não comparecem. Estando cientes disso, é preciso chamar a atenção, em primeiro lugar, para o texto que informa a abertura da seção três do *handout*. Nele pode-se ler uma pergunta, a qual evoca o fato de que a PE pode 'ajudar' a entender esses conceitos, o que não equivale a dizer que ela pode prover uma explicação cabal para os mesmos. E a PE pode ajudar, pois aposta na *interação* de seus praticantes, como pode ser constatado pela escolha das citações de textos de outros pesquisadores-praticantes:

Apesar do que cada um [alunos e professor] traz [para a sala de aula], tudo ainda depende de como cada um **reage** ao outro (aluno com aluno assim como professor com aluno) quando estão todos em sala de aula. (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 18-19, grifo meu)

Como *seres humanos* notamos (no sentido lato deste termo) o que acontece nas interações humanas em que estamos envolvidos. Nós **fazemos inferências** a partir do que notamos e **agimos** de acordo com esta 'informação interacional'. (ALLWRIGHT; MILLER, 1998, p. 1, grifo meu)

É possível notar a ênfase que os autores citados no *handout* fazem recair sobre a questão da interação e de como ela parece adequada a uma perspectiva pedagógica que não busca oferecer a seus praticantes uma resposta ou teoria acabada, como um produto final a ser consumido. Percebo ainda uma convergência, mais uma vez, com os postulados da filosofia wittgensteiniana de linguagem, principalmente no que diz respeito à possibilidade de sairmos de um ‘ponto fixo’ de observação a fim de melhor refletir sobre as variadas situações da vida em sala de aula. Isso é possível, de acordo com Moreno (2005, p. 255), porque no âmbito da filosofia do segundo Wittgenstein

o interlocutor é convidado a mudar seu ponto de vista habitual e reconhecer que é possível e, sobretudo, legítimo assumir outros pontos de vista sobre a significação; essa é a persuasão que espera obter Wittgenstein com sua terapia: a disponibilidade da vontade do interlocutor para pensar e reconhecer a legitimidade dos sentidos desconhecidos e mesmo julgados ilógicos ou absurdos relativamente a determinados pontos de vista.

É precisamente através de uma *práxis linguística* que não se dissocia das outras atividades humanas – como comer, beber, andar, falar, contar histórias, perceber, pensar – (Cf. MORENO, p. 255) que os sentidos podem ser descritos. A natureza cambiante do conceito de *entendimento*, por exemplo, é evocada na primeira passagem citada, a qual remete os leitores ao seu caráter volátil. Sem se deixar seduzir pelo apelo de um fundamento extralinguístico, Allwright e Hanks (2001, p. 1) optam por oferecer caminhos por onde é possível transitar, fornecendo uma *explicação* acerca do conceito: “O *entendimento* tem dois componentes principais, o *cognitivo* e o *afetivo*”.

Segundo Glock (1998, p. 151), na filosofia do segundo Wittgenstein, uma explicação é correlata de um pedido de explicação sobre o significado de uma palavra, ou, ainda, correlata

(...) de pedidos de esclarecimentos acerca de coisas que não ficaram claras quanto ao significado; pressupõem, portanto, um certo grau de compreensão linguística por parte do aprendiz – por exemplo, a capacidade de perguntar qual o significado de uma palavra.

Mais importante ainda é reiterar o fato de que a explicação acerca do conceito nunca será exaustiva, ou seja, ela nunca será capaz de dar conta de todos os usos possíveis de um termo. Para que a explicação funcione como tal, basta que ela possa mapear circunstâncias nas quais o termo pode ser utilizado. A resposta dos teóricos Allwright e Hanks ecoa à pergunta que fica no ar: *Mas, afinal, o que é entendimento?* Ao respondê-la, todos os autores em destaque (Allwright e Hanks; Allwright e Bailey; Allwright e Miller) fazem um recorte do conceito a partir de um determinado ângulo: o entendimento possui dois componentes principais; para que haja entendimento é preciso levar em conta as nossas atuações (como reagimos); que procuramos ‘agir de acordo’, seguindo um roteiro mais ou menos esperado dentro do grupo em que atuamos.

6. Reflexões finais

Nesse estudo, procurei dar destaque a alguns conceitos cruciais da filosofia do segundo Wittgenstein com vistas a lançar luz sobre o discurso exploratório. Para tanto, destaquei os conceitos de 'bronca' e 'conversa', os quais foram submetidos a uma *investigação gramatical*, a fim de sublinhar a visão de linguagem como *atividade* que subjaz ao discurso da PE. Ao finalizar esse trabalho, gostaria de retomar e destacar algumas convergências entre a perspectiva exploratória e a filosofia wittgensteiniana. Creio que a visada não imanentista da filosofia de Wittgenstein pode muito bem iluminar o campo de estudos exploratórios. Além disso, acredito que a Prática Exploratória muito tem a contribuir para as discussões no campo da educação em geral, principalmente por colocar a ênfase no processo de ensino e aprendizagem, valorizando as vivências e questões de professores e educandos, e menos por incentivar uma busca por resultados ou por aprimoramento de técnicas, pura e simplesmente (GIEVE; MILLER, 2006).

Nesse ponto, acredito ser possível – guardadas as devidas proporções – trazer para o âmbito da pesquisa na sala de aula o mesmo espírito que norteou Wittgenstein na sua empreitada em relação à filosofia. Para o filósofo, a filosofia não é “(...) uma disciplina cognitiva na qual novos conhecimentos são descobertos, teorias são construídas e na qual o progresso seria caracterizado pelo acréscimo de conhecimentos e de teorias bem confirmadas” (HACKER, 2000, p. 11); pelo contrário, trata-se de uma disciplina que difere substancialmente das ciências naturais, pois no sentido em que há leis de causa e efeito nas ciências da natureza, essas mesmas leis não operam na filosofia e nem, mais importante, tampouco, nas ciências ditas humanas, como os estudos de linguagem e de educação (Id., 2001).

De fato, a filosofia não pode explicar fenômenos por meio de hipóteses causais e inferências hipotético-dedutivas (HACKER, 2000, p. 13). Segundo Wittgenstein, tudo o que a filosofia pode oferecer são explicações por descrição do uso das palavras, (BAKER; HACKER, 1980, p. 223; HACKER, 2000, p. 13), ou seja, uma *crítica da linguagem* (GLOCK, 1998, p. 164). Para que isso aconteça, Wittgenstein sugere que, através de ações simples, procuremos olhar para nosso objeto de maneira diferente:

O ideal está fixado em nossos pensamentos de modo irremovível. Você pode sair dele. Você tem que voltar sempre de novo. Não existe um fora; lá fora falta o ar vital. – Donde vem isto? A ideia está colocada, por assim dizer, como óculos sobre o nosso nariz, e o que vemos, vêmo-lo através deles. Não nos ocorre tirá-los. (IF, § 103).

Em outra passagem das IF (§ 66), o filósofo nos encoraja a perseguir esse objetivo: “Como foi dito: não pense, mas olhe!”.

Assim sendo, transpondo o terreno filosófico para penetrar na seara dos estudos da linguagem e do ensino, penso que podemos nos apropriar desse mesmo espírito.

Sem o fardo de buscar respostas causais para as questões relativas ao ensino e à aprendizagem, talvez possamos nos dedicar a intensificar nosso olhar sobre o cenário posto diante de nós a fim de buscar compreendê-lo – ou, quem sabe, reconhecer as tendências mais arraigadas de nossa forma de olhar, encontrando com isso possibilidades alternativas. As palavras de Allwright (2008), parecem também apontar nesse sentido: “Libertos dos limites de uma visão tecnicista estreita, que busca salvação através de controle e mudança técnica, podemos, ao contrário, trazer nosso foco para a dimensão humana.” (p. 136).

Através da ‘dimensão humana’ da Prática Exploratória, creio ser possível fomentar uma atitude investigativa no processo pedagógico sob uma nova perspectiva.

Referências

ALLWRIGHT, D. Three major processes of teacher development and the appropriate criteria for developing and using them. In: *Voices from the field conference*, 1999, University of Minnesota. Unpublished manuscript.

_____. *The notion of progress in research on language teaching and learning*. Lancaster, 2000, unpublished manuscript.

_____. *Learning (and teaching) as well as you know how: why is it so very difficult?* In: WAGNER, J. (Ed.) *Pedagogik og læring i fremmed- og andetsprog*. Odense Working Papers in Language and Communication, n. 22, jan. 2001a. p. 1-41.

_____. *Towards a new history of language teaching over the last five or six decades*. Lancaster, 2001b, unpublished manuscript.

_____. Bringing Classroom Language Learning to Life. In: SALIÉS, T. G.; MILLER, I. K.; SOMMER, L. (Orgs.). *Pesquisas em Discurso Pedagógico: qualidade de vida na sala de aula*. Rio de Janeiro: PUC/IPEL, 2002. p. 37-67.

_____. *Why social science research needs to be practitioner research: arguments for “Exploratory Practice”*. Rio de Janeiro, 2003a, unpublished manuscript.

_____. Exploratory Practice: re-thinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, v. 7, n. 2, maio 2003b. p. 113-141.

_____. *Exploratory Practice and Academic Research: the nature of the inter-relationship*. Rio de Janeiro, 2003c, unpublished manuscript.

_____. Planning for understanding: a new approach to the problem of method. In: SALIÉS, T. G.; HEMAIS, B. (Eds.). *Pesquisas em Discurso Pedagógico: vivenciando a escola*. Rio de Janeiro: PUC/IPEL, 2003d.

_____. From teaching points to learning opportunities and beyond. *Tesol Quarterly*, v. 39, n. 1, 2005. p. 9-31.

_____. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. (Eds.). *Understanding the Language Classroom*. New York: Palgrave/McMillan, 2006a.

_____. *Thoughts arising from our discussions*. Rio de Janeiro, 2006b, unpublished manuscript.

_____. Prioritising the human quality of life in the language classroom: is it asking too much of beginning teachers? In: GIL, G.; VIEIRA, M. H. (Orgs.). *Educação de professores de línguas – os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

_____. Inclusive Practitioner Research: Why We Need It and What Exploratory Practice Offers. In: YOSHIDA, T. et alii (Eds.). *Researching Language Teaching and Learning: an integration of Practice and Theory*. Oxford: Peter Lang AG, 2009.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the Language Classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: CUP, 1991.

ALLRIGHT, D.; HANKS, J. *Exploratory Practice as a Contribution to Classroom Method*. United Kingdom: Lancaster University, 2001, unpublished manuscript.

_____. *The developing language learner: an introduction to exploratory practice*. New York: Palgrave/McMillan, 2009.

ALLWRIGHT, D.; MILLER, I. K. Developing understandings of what happens in classrooms. In: IATEFL, *32nd International Annual Conference*, 1998, Manchester. IATEFL, 1998, v. 1. p. 53-54.

_____. Documento do Simpósio Prática Exploratória: Questões e Desafios na Formação Profissional. In: *CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS*, 1., 2006, Florianópolis. Florianópolis: UFSC, 2006, manuscrito.

ARAÚJO, I. L. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ARMENGAUD, F. *A pragmática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BAKER, G. P.; HACKER, P. M. S. *An Analytical Commentary on the Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell, 1980a.

_____. Language Games. In: _____. *An Analytical Commentary on the Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell, 1980b. p. 47-56.

- BARBOSA FILHO, Balthazar. *Nota sobre o conceito de jogo-de-linguagem nas "Investigações" de Wittgenstein*. ITA-Humanidades, v. 9, p. 75-104, 1973.
- BURBULES, N.; PETERS, M. *Ludwig Wittgenstein*. Disponível em: <<http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/lw.html>>, 2001. Acesso em 4 fev. 2015.
- CAVELL, S. Excursus on Wittgenstein's Vision of Language. In: _____. *The Claim of Reason*. Oxford: OUP, 1979.
- _____. The Normal and the Natural. In: MULHALL, Stephen (Org.). *The Cavell Reader*. Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers, 1996. p. 31-45.
- GIEVE, S.; MILLER, I. What do we mean by 'Quality of classroom life'. In: _____. (Eds.). *Understanding the Language Classroom*. New York: Palgrave/McMillan, 2006.
- GLOCK, H. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- GRAYLING, A. C. *Wittgenstein*. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.
- GUTIERREZ, S. G. Sobre a filosofia como uma atividade terapêutica. *Cadernos de História da Filosofia da Ciência*, v. 14, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004.
- HACKER, P. M. S. *Wittgenstein*. São Paulo: UNESP, 2000.
- HACKER, P. M. S. *Wittgenstein Connections and Controversies*. Oxford: OUP, 2001.
- HALLER, Rudolf. *Wittgenstein e a filosofia austríaca: questões*. São Paulo: EDUSP, 1990.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LUGG, A. *Wittgenstein's Investigations 1-133: a guide and interpretation*. [S.I.]: Routledge, 2000.
- MARCONDES, D. *Iniciação à História da Filosofia*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editora, 2002.
- MARTINS, H. Sobre a estabilidade do significado em Wittgenstein. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 19-24, 2000.
- _____. Entre a teoria e a prática. In: *I ENCONTRO EM PLE*, 1., 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: PUC, 2004, manuscrito.
- McGINN, M. *Wittgenstein and the Philosophical Investigations*. London: Routledge, 1997.
- MONK, R. *Wittgenstein: The Duty of Genius*. New York: Penguin Books, 1991.
- MORAES BEZERRA, I. C. Prática Exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: "O que vai ficar para os alunos?". *Revista Contemporânea de Educação*,

v. 7, n. 13, p. 59-76, jan./jul. 2012.

MORENO, A. R. Uma concepção de filosofia como atividade. In: _____. *Introdução a uma pragmática filosófica*. São Paulo: UNICAMP, 2005.

OLIVEIRA, M. A. *Reviravolta Linguístico-pragmática na Filosofia Contemporânea*. São Paulo: Loyola, 1996.

OLIVEIRA, P. Implicações do pensamento de Wittgenstein para o ensino de línguas. *Cadernos de História da Filosofia da Ciência*, v. 14, n. 2, p. 335-363, jul./dez. 2004.

RORTY, R. *Objectivity, Relativism and Truth*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

TORREZAN, M. *Wittgenstein: a Educação como um jogo de linguagem*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

WITTGENSTEIN, L. *O Livro Azul*. Lisboa: Edições 70, 1992 [1958].

_____. *Investigações Filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 1996 [1958].

_____. *Zettel*. Berkeley: University of California Press, 1970 [1967].

_____. *Philosophical Grammar*. Berkeley: University of California Press, 2005 [1974].

_____. *Cultura e Valor*. Lisboa: Edições 70, 2000 [1980].

XIMENES, Sérgio. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d